



L'évaluation des compétences professionnelles dans le cadre des stages organisés à l'IFERE¹ en Union des Comores.

Mouhamadi RIDHOINE

Université IBN TOFAIL –Kenitra, Maroc

Laboratoire : Langage et Société

ridhoinemouhamadi@gmail.com

Résumé

Cet article vise à évaluer le niveau de sentiment de compétence professionnelle chez les étudiants-maîtres de l'IFERE. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode quantitative par le biais d'un questionnaire de 21 items. Les résultats ont indiqué que sur les huit compétences professionnelles évaluées en 6 dimensions, les étudiants-maîtres ont affiché d'une façon générale un sentiment de compétence élevé sur les 6 compétences et un sentiment de compétence faible sur les 2 compétences. Ce sont l'évaluation formative et la pratique réflexive, d'où l'urgence de promouvoir un dispositif favorisant des activités liées à ces deux compétences pour améliorer les stages de terrain.

Mots clés : Compétences professionnelles, sentiment de compétence, évaluation, stages de terrain.

The assessment of professional skills within the framework of internships organized by IFERE.

Abstract

This article aims to evaluate the level of feeling of competence among student teachers at IFERE. We opted for a quantitative method using a 21-item questionnaire. The results indicated that of the eight professional skills assessed in six dimensions, the student teachers generally displayed a high feeling of competence on the six skills. However, they displayed low sentiment on two skills. These are formative assessment and reflective practice, hence the urgency of promoting a system promoting activities linked to these two skills to improve field placements.

Keywords: Professional skills, feeling of competence, evaluation, field internships

Introduction

Les stages de terrain constituent un lieu d'expérience, un lieu de pratique, un lieu propice pour professionnaliser les futurs enseignants. Cet article vise à évaluer le dispositif de stages en matière des compétences professionnelles dans le but de réformer ce dispositif. Pour ce faire, cette contribution cherche à répondre à la question suivante : les stages organisés par l'IFERE permettent-ils un développement de compétences professionnelles chez les étudiants-maîtres ? Nous supposons que le niveau de sentiment de compétences professionnelles chez les stagiaires évoluerait à la fin des stages. Avant d'aborder la question de méthode et les démarches à suivre, nous présentons quelques compétences professionnelles à évaluer et déterminons le rôle du sentiment de compétence dans cette étude.

¹ Institut de formation et de la recherche en Education

1 Quelques compétences professionnelles à évaluer

La formation à l'enseignement en Union des Comores s'appuie sur un référentiel de 14 compétences. Celles-ci sont regroupées en 4 domaines d'intervention : disciplines enseignées, situation d'enseignement/apprentissage, conduite de classe et régulation des apprentissages et responsabilité et autorité éducative. Nous y avons sélectionné 8 compétences professionnelles. Nous allons procéder à leur évaluation auprès des étudiants-maîtres de l'IFERE à la fin de cycle de formation.

Compétence 1 : parler correctement à l'oral où à l'écrit dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage.
Compétence 2 : planifier, organiser, structurer l'enseignement/apprentissage.
Compétence 3 : concevoir et mettre en œuvre un enseignement/apprentissage adapté, structuré, régulé et progressif.
Compétences 4 : Conduire les activités et réguler les apprentissages.
Compétences 5 : développer une posture réflexive dans un processus d'enseignement/apprentissage
Compétence 6 : gérer un groupe de classe
Compétence 7 : travailler dans une équipe
Compétence 8 : évaluer les progrès et les acquis des élèves

2 Sentiment de compétence

Bouffard-Bouchard & Pinard (1988) définissent le sentiment de compétence comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité à réaliser une tâche donnée.* » Bandura (1986) propose « *quatre sources d'information pour développer un sentiment de compétence : les expériences de maîtrises ou expériences antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états émotionnels* ». Dans le contexte de la formation initiale en Union des Comores, les stages ne s'inscrivent pas dans l'alternance intégrative. Nous observons également l'absence des superviseurs lors de la réalisation des activités de stage sur le terrain, l'abandon des étudiants-maîtres en classe et l'accent mis sur l'évaluation certificative. Ces freins limitent l'accroissement du « sentiment de compétence ». Alors, comment évaluer les effets du « sentiment de compétence chez le stagiaire ?

Bandura (1986) estime que mesurer un sentiment de compétence personnelle consiste à présenter au sujet des items en leur demandant de déterminer leur capacité à réaliser la tâche demandée. Concrètement, le plus souvent, on mesure « le sentiment de compétence » à partir d'une échelle Likert d'un intervalle de 6 à 4, tout à fait d'accord, désaccord... L'auteur insiste sur le fait que les items doivent être développés en matière de capacité : « je suis en mesure de », « je suis apte de », « je suis capable de », « je me sens capable », « je peux faire ». Ainsi, pour déterminer le ressenti personnel de chaque étudiant-maître, cette étude va recourir à un questionnaire, l'outil qui nous semble adapté par rapport à l'objectif de l'étude pour recueillir des informations pertinentes.

3 Méthode

3.1 Contexte et question de recherche

À l'IFERE en Unions des Comores, les stages constituent une étape incontournable pour le « développement des compétences professionnelles » chez les étudiants-maîtres. Et pourtant l'encadrement des stagiaires reste prescriptif. Les évaluations des activités de stages sont à fortes dominantes certificatives. Les moments de retour sur la pratique sont presque inexistantes. Les statuts de la plupart des formateurs sont académiques. Les conceptions des formateurs privilégient la théorie que la pratique, les pratiques ne sont presque pas changées... C'est donc dans ce contexte de stages à l'IFERE que nous avons estimé indispensable de mener cette étude quantitative pour voir clair sur le niveau de compétence. Cette étude vise à évaluer le dispositif actuel de stage en matière de compétences professionnelles. Le but est d'identifier à quel niveau il faudrait envisager les transformations et les modifications de l'objet de

formation. Ainsi elle vise à répondre à cette question : le niveau de sentiment de compétence est-il élevé chez les étudiants-maîtres à la fin de cycle de formation ?

3.2 Participants

Pour évaluer « les compétences professionnelles », nous avons sélectionné un échantillon de 94 étudiants-maîtres. Ceux-ci sont inscrits en troisième année à l'IFERE correspondant au nombre d'étudiants qui ont participé au questionnaire et pour lesquels les réponses étaient complètes. Cet échantillonnage représente les étudiants-maîtres inscrits à l'IFERE en licence 3 finissant le (S6), c'est-à-dire en fin de cycle de formation. Cette population cible a été questionnée à l'année universitaire 2022 et 2023. Le choix de cette population cible est significatif. Ayant réalisé les trois stages en milieu pratique, les étudiants-maîtres de la 3^e année (L6), en particulier, sont les plus susceptibles de pouvoir établir des liens entre leur formation académique et leur expérience pratique. À ce moment, dans leur cheminement de formation, les travaux portant sur le « développement des compétences professionnelles » ont été déjà réalisés. Ces travaux portant également sur le stage en responsabilité et sur la réflexivité des pratiques et sur l'évaluation des activités (...) sont déjà bien entamés par ces étudiants-maîtres de l'IFERE.

3.3 Outil de recherche et procédure

La présente étude a donc utilisé le questionnaire comme instrument de collecte des données premières ou des données brutes. Cet outil a, « *un certain nombre d'avantages, il permet d'atteindre une population assez large, de garder une certaine objectivité, d'économiser du temps, d'encoder facilement les réponses, de faire des analyses statistiques, etc.* », souligne (Paul NDA, 2013.) Dans cette étude, nous nous sommes inspirés d'un modèle d'un questionnaire lié aux travaux de Bandura et aux échelles de Likert. Ce modèle nous semble adapté en partie à notre objectif. Ce modèle et les travaux de Bandura nous ont servi un guide pour l'élaboration du questionnaire. Les informations ont été récoltées directement chez les étudiants-maîtres. Le questionnaire était composé des questions fermées qui sont basées sur le sentiment de compétence. Chaque étudiant-maître doit donner son degré d'accord à partir d'« une échelle de Likert à cinq niveaux ». Ces niveaux sont estimés par beaucoup de chercheurs comme efficace et fiable « pour mesurer les opinions, les perceptions et les capacités des sujets ». Ce questionnaire est construit à la base de 8 compétences professionnelles mentionnées ci-dessus, choisies ou reformulées à partir de référentiel de compétences. Quant à la variable du « sentiment de compétence », elle est mesurée en 21 items. Nous avons opté pour des questions courtes et aisément compréhensives pour ne pas demander un investissement trop important pour les participants. Comme nous l'avons souligné, ce questionnaire a été soumis aux étudiants maîtres de l'IFERE à la fin de stage de la 3^e année, soit à la fin de cycle de formation. Ces derniers ont répondu au questionnaire le mois de juin 2023 juste au cours des soutenances de mémoires professionnelles. Ce questionnaire a été analysé par le logiciel SPSS. Les résultats sont interprétés par le biais des pourcentages, des moyennes et à la théorie sociocognitive. (Bandura, 2002).

4 Analyse du questionnaire

4.1 Évaluation de sentiment de compétence

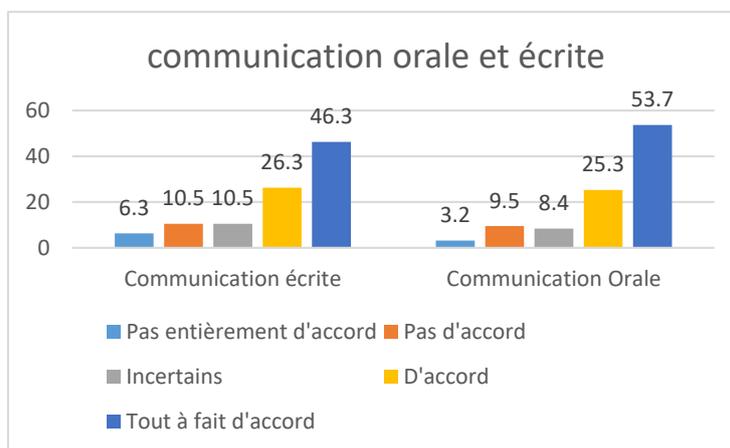
Nous avons analysé item par item en matière de pourcentage et de moyenne. Nous avons regroupé ces items en 6 dimensions construites sur la base de 8 compétences professionnelles clés ci-dessus. Les histogrammes ont montré d'une façon générale, que les moyennes, voire, les pourcentages sont élevés chez les étudiants-maîtres à la fin de cycle de FIDPE². Ces pourcentages ont indiqué que dans les dimensions évaluées, le niveau de compétence est élevé dans les six compétences de la variable « *sentiment de compétence professionnelle* ». Il n'y a que deux compétences auxquelles la majorité des étudiants-maîtres ont exprimé un sentiment de compétence faible. Par conséquent, trois niveaux de sentiment de

² Formation initiale des professeurs des écoles

compétence professionnelle sont relevés à la fin des stages dans certaines dimensions : élevé, moyen et faible. Les résultats sont présentés dans les histogrammes qui suivent.

4.1.1 Communication orale et écrite (Questions : 16 & 17)

Questions	(16) je suis en mesure de communiquer correctement à l'écrit avec mes élèves (17) je suis en mesure de communiquer correctement à l'oral avec mes élèves
-----------	---



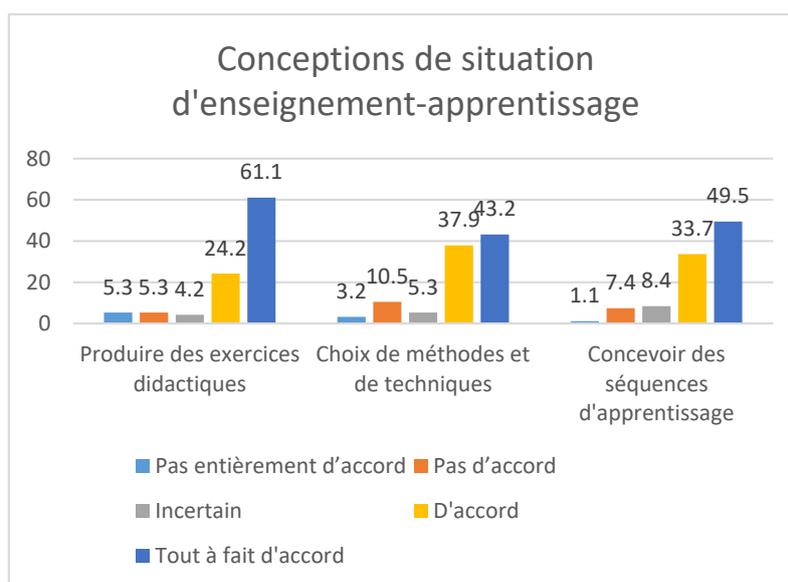
Sur ces deux tâches évaluées dans la dimension *communication orale et écrite*, nous observons que le sentiment de compétences a évolué dans la majorité des étudiants-maîtres surtout à l'oral (53,7 %). Par ailleurs, le sentiment de *compétence à l'écrit* a plus ou moins diminué (46,3 %). Il existe également d'autres étudiants minoritaires qui ont exprimé un sentiment de compétence faible 26,3 % pour l'écrit et 25,3 % pour l'oral.

Ces réponses suggèrent que certains stagiaires considèrent que la fonction enseignante est avant tout focalisée sur l'exigence à maîtriser « *la langue d'enseignement à l'oral qu'à l'écrit.* » L'exigence de cette compétence linguistique de haute qualité est incontournable dans l'exercice de la fonction enseignante. Elle offre à l'étudiant-maître en tant qu'objet de culture, objet de communication, objet de verbalisation de la pensée, « *la clé d'accès aux grands domaines de connaissances* ». La compétence linguistique de l'oral constitue aux yeux des stagiaires le véhicule privilégié pour interagir avec les autres. Par contre, *le sentiment de compétence à l'écrit* est relativement moyen chez bon nombre d'étudiants. Nous avons observé que le dispositif de FIDPE de l'IFERE ne prévoit pas suffisamment d'activités aux services de l'écrit. En effet, la plupart des activités des étudiants, durant les trois années de formation, comme les examens trimestriels en dehors des mémoires professionnels sont limitées par des questions-réponses. Les étudiants-maîtres ne rédigent pas le plus souvent. En plus, les formateurs ne prennent pas en compte « *le rôle déterminant des expériences actives de maîtrise* » (Bandura, 1986) comme le profil linguistique des étudiants-maîtres dans le processus d'enseignement-apprentissage. « *Ils ne s'appuient pas sur l'analyse des performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire, les échecs de ces étudiants. Ce sont des facteurs qui limitent le développement du sentiment de compétence chez les étudiants-maîtres de l'IFERE* ». Souligne Bandura. Et pourtant, ce même auteur estime que c'est par l'évaluation de ces performances antérieures couplées à des feedbacks ou à des autoévaluations que les étudiants-maîtres accompliront une progression dans leur processus d'apprentissage. Nous observons également que les formateurs de l'IFERE ont tendance à négliger cette dimension linguistique même s'ils sont conscients qu'elle est indispensable. Certains étudiants-maîtres minoritaires ont développé un sentiment très faible en langue écrite comme en langue orale. Les formateurs doivent les amener à distinguer, par exemple le code de l'écrit et de l'orale, le registre soutenu et familier. Les formateurs doivent également les

évaluer et les corriger dans leurs activités de l'écrit sans les dévaloriser ni les stigmatiser comme c'est le cas le plus souvent à l'IFERE. C'est de cette façon qu'ils peuvent augmenter leur sentiment de compétence et qu'ils puissent appliquer la même chose à leurs élèves. Pour Cofpe, « un certain nombre d'indications laissent entrevoir que la maîtrise de la langue nécessite des efforts particuliers en formation professionnelle » (1998 : 50).

4.1.2 Conception de situation d'enseignement-apprentissage (Questions : 2, 5 & 15)

Questions	(2) : Je me sens capable de produire des exercices appropriés pour une tâche d'apprentissage. (5) : Je peux sélectionner des méthodes et des techniques adaptées aux profils des élèves. (15) : Je suis en mesure de concevoir des séquences d'apprentissages pour les élèves.
-----------	--



Sur trois tâches évaluées dans la « *conception de situation d'enseignement-apprentissage*, » la majorité des étudiants-maîtres ont développé un sentiment de compétence élevé (61,1 %). Par ailleurs, dans les deux autres tâches, la majorité des étudiants ont plutôt développé un sentiment de compétence relativement moyen

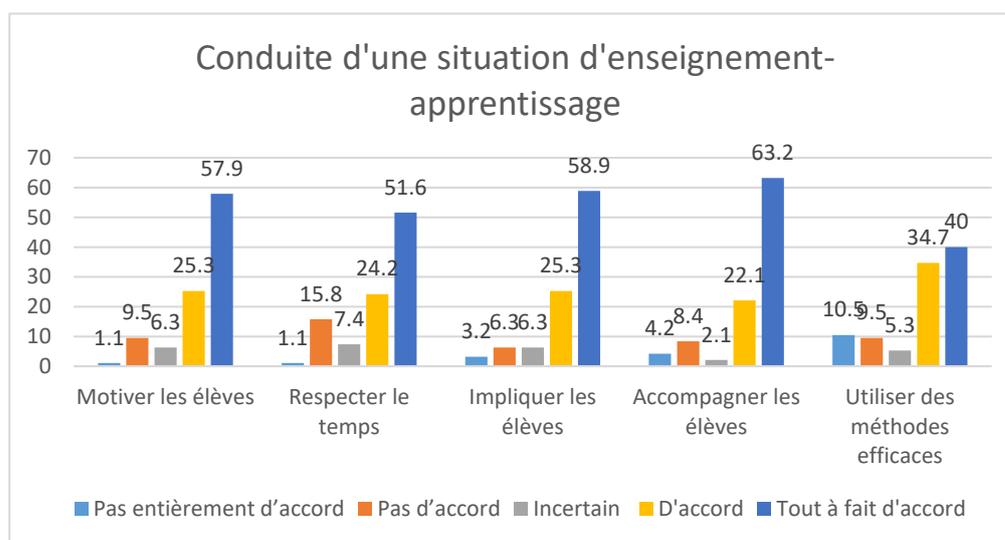
- (43,2 %). Ce sentiment moyen est développé sur *le choix de méthodes et techniques*
- (49,4 %) et sur « *la conception des séquences d'apprentissages*. » D'autres minoritaires ont développé un sentiment faible
- (24,2 %) pour *la capacité de produire des exercices*
- (37,9 %), pour *le choix de méthodes et techniques*
- et 33,7 % pour *la conception des séquences d'apprentissages*.

Ces réponses suggèrent que les étudiants maîtres ont des lacunes quant à la « *conception des séquences d'apprentissages* » et le choix des méthodes et des techniques. Par ailleurs, les étudiants-maîtres semblent maîtriser l'élaboration des exercices pour les élèves. En effet, nous avons observé lors de nos enquêtes sur le terrain que le programme ne prévoit aucune activité relative à ces deux premières tâches : comment concevoir une *séquence d'apprentissages* ? Et comment *choisir une méthode* appropriée ? Ces questions restent un défi à relever devant ces stagiaires. Ces derniers se sentent incompétents par rapport à ces tâches. Dans ce cas, Bandura propose de s'appuyer sur des résultats positifs d'un individu. Cela peut influencer positivement le sentiment d'efficacité de cet individu. En effet, pour développer un sentiment de compétence sur ces tâches liées à la didactique des disciplines chez certains étudiants-maîtres, il suffit que ces derniers s'appuient sur d'autres apprenants. Des apprenants qui les ont réussis avec succès.

Grâce à leurs stratégies cognitives, cela « *renforce l'efficacité personnelle perçue* » (Schunk & Grunn, 1985).

4.1.3 Conduite d'une situation d'enseignement-apprentissage (Questions : 3, 8, 10, 11 & 18)

Questions	<p>(3) : Je suis en mesure de motiver les élèves pendant une séance d'apprentissage.</p> <p>(8) : Je suis capable de respecter le temps alloué pour une leçon.</p> <p>(10) : Je suis en mesure d'impliquer les apprenants dans les tâches d'apprentissage.</p> <p>(11) : Je suis apte à accompagner les élèves dans les tâches les plus complexes.</p> <p>(18) : Je peux utiliser efficacement des méthodes et des techniques en classe</p>
-----------	---



Cet histogramme montre que les étudiants-maîtres en général ont exprimé trois niveaux de sentiment de compétence par rapport aux tâches évaluées : élevé, moyen et faible. Sur les 5 tâches évaluées dans le *pilotage de situation d'enseignement-apprentissage*, la majorité des étudiants stagiaires ont exprimé un sentiment de compétence élevé :

- (57,9 %) sur la motivation des élèves ;
- (51,6 %) sur le respect du temps ;
- (58,9 %) sur l'implication des apprenants ;
- (63,2 %) sur l'accompagnement des apprenants ;
- (40 %) sur le choix approprié des méthodes.

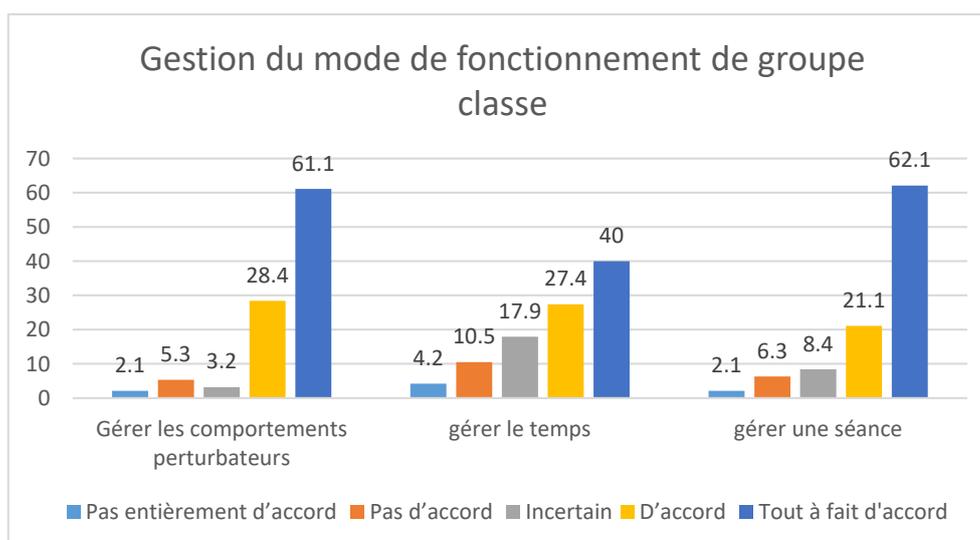
Et d'autres minoritaires qui ont affiché « *un sentiment de compétence* » faible par rapport à ces 5 tâches ou items évalués.

Ces réponses suggèrent que les futurs enseignants considèrent les quatre premières tâches d'apprentissage comme les conditions optimales non seulement pour le développement de sentiment de compétence, mais aussi pour acquérir une posture d'un enseignant professionnel. C'est-à-dire maîtriser les gestes professionnels pour « *piloter efficacement une situation d'enseignement-apprentissage.* » Dans cette logique, les formateurs ont pour mission d'encourager ces minoritaires qui ont exprimé un sentiment faible. Les formateurs doivent les aider à réfléchir dans des activités permettant de développer les compétences professionnelles liées à « *l'acte d'enseigner.* » Les formateurs guident les étudiants-maîtres à accompagner efficacement les élèves ; à utiliser convenablement les outils didactiques... En effet, les recherches récentes indiquent que l'engagement est l'un des facteurs déterminants pour favoriser le développement de sentiment de compétence dans un contexte scolaire. Plus les

étudiants s'engagent dans des tâches plus au moins complexes, plus il y a une probabilité de réussir ces tâches. Le fait d'avoir une confiance en soi d'agir avec efficacité, détermine un bon déroulement de la scolarité. Par contre, l'étudiant-maître qui n'arrive pas à s'engager dans des tâches complexes, c'est-à-dire qu'il doute de sa confiance en soi. Il peut hypothéquer le développement des compétences professionnelles de ses élèves. Par conséquent, ces derniers vont développer un sentiment de compétences faible au cours des activités de stages. Néanmoins, certains étudiants ont exprimé un sentiment de compétence faible dans la catégorie de « *pilotage de situation d'enseignement apprentissage*. » Cela peut s'expliquer par une démotivation pendant leur exercice professionnel. Ils sont généralement seuls, en plus il n'existe pas des moments de retour pour une phase d'exploitation. Pour ces étudiants, Jonnaert (2009) recommande de réactiver leurs connaissances et leurs compétences. Pour ce faire, les formateurs doivent les accompagner à se référer à la situation de motivation. Ils doivent également les accompagner à apprendre, à s'engager dans des situations problèmes et se focaliser sur les apprentissages et sur l'intégration des apprentissages. Ces paramètres complexes constituent un défi majeur à relever chez les futurs enseignants.

4.1.4 Gestion du mode de fonctionnement du groupe-classe (Questions : 1,4 & 6)

Questions	<p>(1) : Je suis en mesure de contrôler les comportements perturbateurs des élèves pendant une leçon.</p> <p>(4) : je me sens capable de gérer le temps repart pour une activité d'apprentissage de manière à favoriser l'engagement des élèves.</p> <p>(6) : Je suis en mesure de gérer une séance d'apprentissage en classe</p>
-----------	---



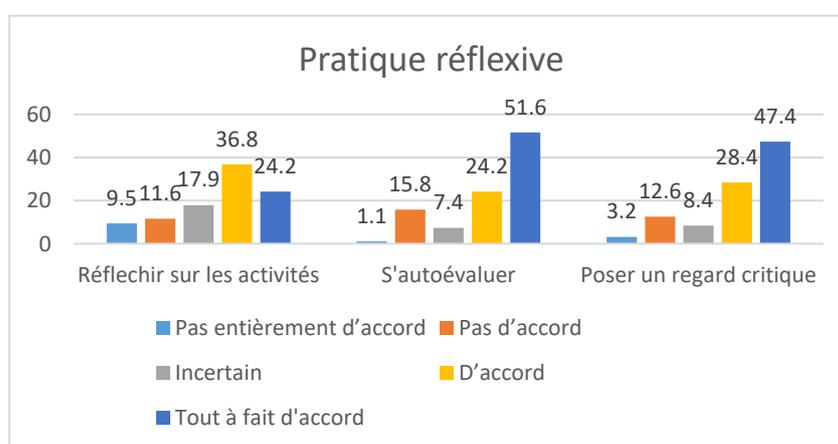
Sur ces trois tâches évaluées à la fin de cycle de formation, dans « *le mode de fonctionnement de groupe de classe* », la majorité des étudiants-maîtres ont développé un sentiment de compétence élevé. Ce sentiment est élevé en « *gestion des comportements perturbateurs* » (61,1 %) et en « *gestion des séances d'enseignement-apprentissage* » (62,1 %). Par contre, ils ont moyennement développé un sentiment de compétence en « *gestion de temps* » (40 %). D'autres, aussi minoritaires, ont développé un sentiment très faible dans les trois tâches (21, % au 28, %).

Ces réponses suggèrent que beaucoup d'étudiants stagiaires considèrent que « *la gestion des classes* » est l'un des facteurs qui favorisent le développement des compétences professionnelles. Legendre (2005) la définit comme une « *fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage (...)* La gestion du groupe-classe réfère donc à la manière de prendre en compte les attitudes et les comportements des élèves en situation d'enseignement-apprentissage. » En effet, plus la salle est active, harmonieuse, plus le sentiment de compétence des élèves évolue. Par contre, pour

les stagiaires qui ont des difficultés à « *gérer des conflits entre les élèves* » lors de la leçon, il est indispensable de se référer à la « *persuasion verbale* ». Autrement dit, les stagiaires doivent s'appuyer, d'une part sur les remarques, sur les conseils de leurs formateurs. Bandura (2016) : « *Les formateurs les amènent vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autre fois, les embarrassait* ». D'autre part, écouter les messages adressés par les sujets en conflit pour réagir en matière de soutien. Mais aussi, les formateurs réagissent à partir des critiques, des encouragements, des conseils et des attentes. Dans le cas contraire, « *une mauvaise gestion de classe* » augmente le stress, le doute et entraîne un faible sentiment de compétence chez les étudiants-maîtres.

4.1.5 Pratique réflexive (Questions : 7, 9 & 12)

Questions	(7) : Je suis apte à réfléchir aux activités des apprenants pour réguler les apprentissages. (9) : Je suis capable de m'évaluer sur une tâche réalisée dans la salle de classe. (12) : Je suis en mesure de poser mon regard critique sur les leçons après le cours.
-----------	--

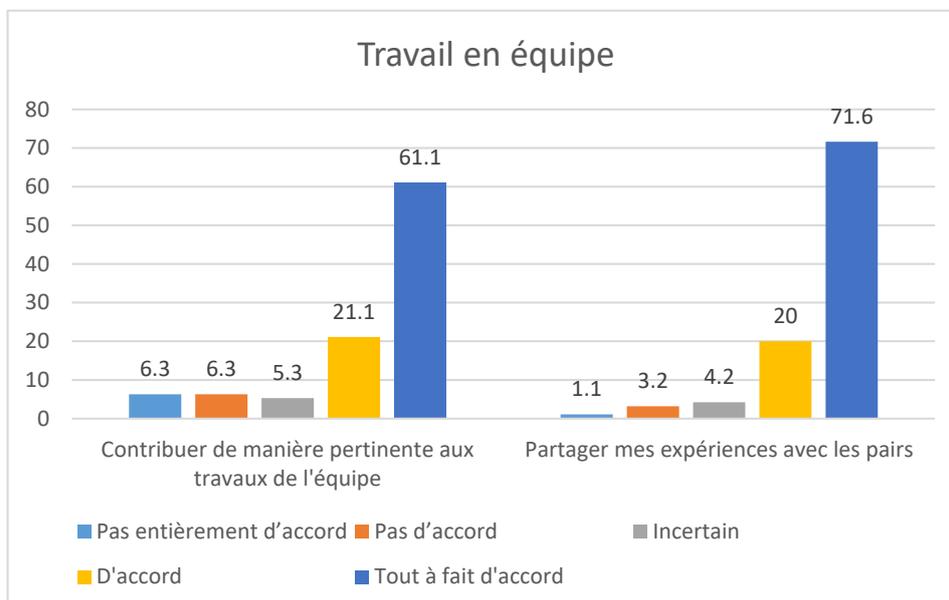


Dans cette dimension relative à « *la réflexion sur la pratique* », la majorité des stagiaires ont développé un sentiment de compétence faible (24,2 %). Cette faiblesse se focalise sur la réflexion sur les activités d'apprentissage (21,6 %) et sur *l'autoévaluation* (47,4 %). Ainsi, « le sentiment de compétence » n'est presque pas évolué dans cette dimension à la fin de cycle de formation.

Ces réponses suggèrent que les étudiants-maîtres ont beaucoup de difficultés à acquérir la capacité à réfléchir sur la pratique. Et portant, beaucoup de chercheurs (Schön, 1987 ; Altet, 2000 ; Lafortune & Deaudelin, 2001) montrent « *le rôle déterminant de la réflexion sur l'expérience de terrain. Ils considèrent également qu'un véritable apprentissage par expérience réside dans la réflexion sur l'action pour trouver des réponses adaptées par rapport aux tâches demandées.* » Nous pensons que les difficultés à développer la pratique réflexive chez les étudiants-maîtres relèvent des formateurs. Ces derniers ne mettent pas à leur disposition des dispositifs comme le portfolio, des séminaires visant à analyser les pratiques après le stage. Ces dispositifs permettraient à ces étudiants de s'évaluer, « *de construire des savoirs à partir de situations professionnelles* ». Il faut noter que (Altet, 2000) « *la posture de réflexivité ne s'acquiert pas facilement. Elle repose sur de nombreuses conditions telles que l'acceptation du stagiaire à mettre en évidence un événement issu, de son agir professionnel* ».

4.1.6 Travail en équipe (14 & 21)

Questions	(14) : Je me sens capable de contribuer de manière pertinente aux activités de groupe. (21) : Je suis apte de faire le partage de mes expériences avec les pairs.
-----------	--



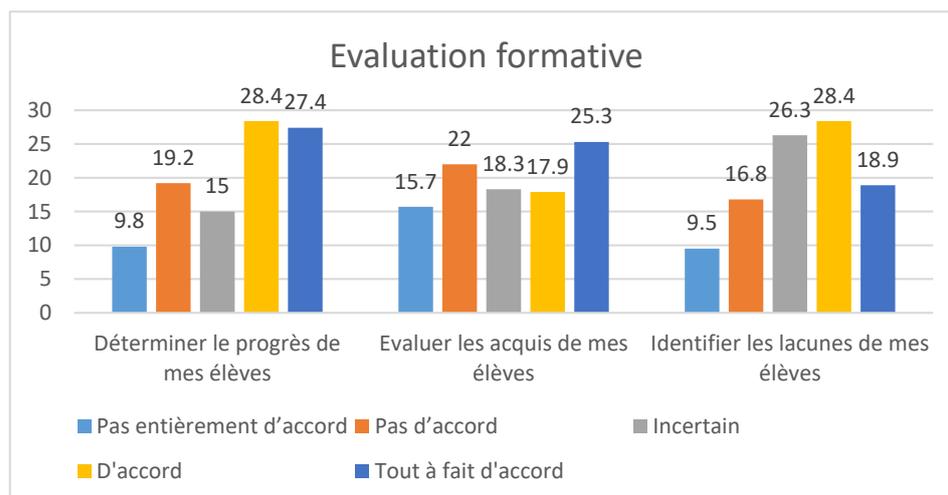
Sur ces deux items évalués dans « *la dimension travail en équipe*, », les étudiants-maîtres ont exprimé un sentiment de compétence élevé (61 %) pour la contribution aux travaux de l'équipe pédagogique. Et (71,6 %) pour le partage des expériences avec les pairs. Il n'y a que quelques minorités qui ont développé un sentiment de compétence faible.

Ses réponses suggèrent que les étudiants-maîtres de l'IFERE accordent une place importante à la dimension de « travail en l'équipe. » Ils considèrent que le travail de concert avec les membres de l'équipe pédagogique améliore les apprentissages. Ce travail amène les stagiaires à s'impliquer dans les différentes réunions dans une logique de coopération. Ces stagiaires considèrent (Ennaïfar, 2006), que « *la capacité de travailler en équipe est l'une des dimensions les plus fortes du mouvement de professionnalisation.* »

Pour les minoritaires qui ont des difficultés sur la dimension de « travail en l'équipe » (Bandura 1986), propose aux formateurs de s'appuyer sur ce qu'il appelle les expériences vicariantes. Les formateurs ont pour mission d'amener les stagiaires à analyser les démarches et les points de vue des autres. Ces analyses s'appuient sur la réussite des pairs, leurs échecs, leurs contraintes dans des activités d'apprentissage. Tout cela peut jouer sur l'efficacité du sentiment d'un individu. Et cela se fera par rapport à ces activités d'apprentissage. Plus on observe les expériences positives des autres, plus on partage ses difficultés avec ses pairs, plus on développe le sentiment de compétence sur ce qui nous embarrassait.

4.1.7 Évaluation formative (Questions : 13, 19 & 20)

Questions	(13) : Je me sens capable de déterminer le progrès de mes élèves. (19) : Je peux rendre compte les élèves régulièrement de leurs réussites et de leurs faiblesses. (20) : Je suis en mesure d'identifier des lacunes des apprenants pour réguler leurs apprentissages
-----------	---



Sur trois tâches évaluées dans la dimension *évaluation formative*, la majorité des étudiants-maîtres ont exprimé un sentiment de compétence faible sur les trois items. Pour l’item *évaluation des acquis* (25,3 %), pour l’item *évaluation de progrès des élèves* (28,4 %), faible pour l’item l’identification des lacunes (28,4 %).

Ses réponses suggèrent que les étudiants-maîtres ont plus de difficultés sur cette dimension. *L'évaluation formative* importe peu aux formateurs de l'IFERE ; ces derniers se contentent des activités qui sont au service de l'évaluation certificative : examens, contrôle, devoirs... Et pourtant, se rendre compte régulièrement aux étudiants-maîtres de leurs réussites ou de leurs faiblesses pendant le stage est un indicateur incontournable pour permettre à ces stagiaires de réguler les apprentissages devant les élèves. En effet, le degré d'un développement d'une compétence doit être mesuré à partir d'un indicateur de performances des élèves. Et cela se fera par rapport aux tâches ciblées. Les performances des élèves fournissent les renseignements et des indices. Ces derniers permettent aux stagiaires « *d'étayer leur jugement sur la progression des élèves* ». L'intérêt à mettre l'accent sur « *l'évaluation formative* » est d'observer les démarches des élèves et leurs productions de repérer et garder des traces. Cette observation a pour but de leur donner une rétroaction, de « *susciter des adaptations et de soutenir leur motivation et leurs efforts* ».

5 Discussion

Dans cette étude, nous avons fixé comme objectif d'évaluer le niveau de « sentiment de compétences professionnelles » chez les stagiaires au terme de cycle de formation initiale à l'IFERE. Et nous avons émis comme hypothèse que le sentiment de compétence des étudiants serait évolué ou élevé à la fin de cycle de formation. Les résultats ont montré, d'une part, que sur les 8 compétences évaluées à la fin de cycle de formation en 21 items, la plupart des étudiants ont exprimé de façon générale un sentiment de compétence élevé. Le sentiment de compétence est élevé dans les catégories « *communication orale* », « *conception situation d'enseignement-apprentissage* », « *supervision de mode de fonctionnement groupe classe* ». Il est également développé dans les catégories « *pilotage situation d'enseignement-apprentissage* », « *travail en équipe* ». Par contre, le sentiment de compétence a baissé dans la catégorie de « *réflexion sur la pratique* » et dans la catégorie de l'« *évaluation formative* » sur certaines tâches. Ces résultats mettent en évidence que les étudiants-maîtres, à la fin de cycle de formation, sont en mesure de réaliser avec succès, la plupart les activités de stages, ce qui confirme notre hypothèse. Nous sommes dans un contexte où les étudiants viennent de réaliser le dernier stage organisé à l'IFERE : stage en responsabilité. Ils ont déjà bénéficié des connaissances théoriques, pratiques et développé des compétences durant les trois ans de cursus de formation. Ils sont, par conséquent capables de s'évaluer, d'enseigner une leçon et d'évaluer une tâche d'apprentissage. Ces étudiants ont déjà vécu l'expérience de terrain, de la complexité

du métier d'enseignant. D'ailleurs, toutes les activités organisées pendant cette période (S6) à fin de cycle de formation sont directement liées à la profession enseignante. Il s'agit en particulier des exercices de didactique, des disciplines, d'accompagnement scolaire, d'évaluation, de production écrite et orale. Cette façon de confronter les étudiants à des situations problèmes, les entraîner au métier sur la réalité de terrain, répondent aux besoins et aux attentes des étudiants dans leur vie professionnelle. La théorie de sentiment de compétence s'est révélée efficace. Elle a permis d'analyser les données et proposer des solutions adéquates par rapport aux difficultés des stagiaires. En effet, Alexandre (2007) explique que pour « *qu'un individu se sente compétent, il faut non seulement que celui-ci réussisse dans une activité qui a de la valeur pour lui. Mais encore faut-il qu'il identifie les procédures qui conduisent à cette réussite et surtout qu'il s'en rende responsable et ne renvoie pas ces performances à des données extérieures ou aléatoires. De plus, il doit stabiliser et automatiser cette habileté* ». Par contre, les échecs diminuent le sentiment de compétence. Nous avons observé que les difficultés liées à la réalité de terrain pourraient entraîner une baisse de sentiment de compétence. En effet, le manque de capacité à « s'autoévaluer », d'« exploiter efficacement les méthodes et les techniques », « de réfléchir par ou sur son action », de gérer des conflits constituent les symptômes les plus prévisibles. Ces symptômes sont des freins qui limitent « le développement de compétences » chez les étudiants-maîtres. De la même manière, le manque de capacité à mettre l'accent sur l'évaluation formative constitue également des blocages, sources de doute, d'angoisse et de tresse qui limitent le développement de sentiment de compétence. Pour (Bandura, 1986), il est possible que les formateurs ne jouissent pas de leur mission. Et pourtant les résultats dépendent des croyances que le formateur a dans ses capacités à influencer l'engagement des étudiants-maîtres dans leur apprentissage. La plupart des étudiants-maîtres ne reçoivent pas régulièrement des feedbacks constructifs ni des encouragements. Ils ne s'appuient pas sur les expériences positives de leurs pairs, ils se sentent parfois incompetents, stressés. Bandura souligne que « *les résultats d'une tâche scolaire dépendent en grande partie de la motivation de l'individu et de son engagement devant une tâche d'apprentissage ou d'une situation de résolution de problèmes* ». Ces freins peuvent également s'expliquer sur le fait qu'à la fin du dernier stage, la formation pratique est insuffisante pour réaliser les activités de stage. En outre, nous avons observé par rapport aux 7 dimensions que certains étudiants-maîtres ont exprimé un sentiment de compétence mitigé dans les tâches évaluées. Comme c'est le cas du pilotage de situation enseignement-apprentissage. Enfin, nous avons observé que deux compétences doivent retenir notre attention. Il s'agit, en effet, du développement d'une posture réflexive et l'évaluation formative qui restent un défi à relever.

Conclusion

Les données de l'étude montrent qu'à la fin de cycle de formation à l'IFERE, les étudiants-maîtres ont exprimé un sentiment de compétences élevé. Autrement dit, cette étude montre que les étudiants-maîtres de l'IFERE présentent un degré de compétences professionnelles jugé satisfaisant, mais insuffisant. En effet, sur les 8 compétences évaluées, six sont déjà maîtrisés ou acquis, 2 en cours d'acquisition. Ces étudiants-maîtres déplorent le manque de la réflexion sur la pratique, l'une des compétences indispensables dans l'exercice du métier et le manque de l'évaluation formative. Or la réflexion sur la pratique, Perrenoud (2001), aide à « *résoudre un problème, comprendre une situation complexe, s'interroger sur sa pratique et imaginer de nouvelles façons d'améliorer sa performance* ».

Références bibliographiques

- ABOUDOU, A. (2013). *La formation des enseignants aux Comores : Acquis, faiblesses et perspectives* [Thèse de doctorat]. Université de Rouen.
- ALEXANDRE B. et al. (2009). « Écriture réflexive et développement professionnel : Quels indicateurs ? Questions vives recherches en éducation », vol. 5 n° 11, P.225-242.
- BANDURA, A. (2004). *La théorie sociocognitive*. Harmattan : 175.

- BANDURA, a (2019). Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence-t-il notre qualité de vie ? Édition : De Boeck Supérieur.
- BOUCHARD, B. et al. (1988) *Sentiment d'autoefficacité et exercices des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial*. Université du Québec. Canada.
- COFPE. (1998) *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*. MEN.
- JONNAERT, PH (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. De Boeck, supérieur.
- LEGENDRE, R (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Auteur (2022) « L'étude des points de vue des acteurs pédagogiques de l'IFERE à propos du fonctionnement des stages », Akofena. Spécial n°8_ vol.1 p. 87-102.
- OLIVIA, M et al. (2015). « Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. » *Carrefours de l'éducation*, 40(2) p.139-153.
- Omar, A. (2005). *Méthodologie des sciences sociales et approche*. Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- PAQUAY, L (2001) « Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation » n° 36.
- PHILIPPE, L. et al (2016). « L'éducation aux Comores. » *Revue Tiers Monde*, N° 226-227(3), p 197-221.

